

藤女子大学人間生活学部紀要, 第 53 号: 47-64. 平成 28 年.

The Bulletin of The Faculty of Human Life Sciences, Fuji Women's University, No. 53: 47-64. 2016.

フィードバック以前の文脈がフィードバック後の 動機づけに与える影響

青 木 直 子

The Effects of Contexts Before Feedback on Students' Motivation After Feedback

Naoko AOKI

Abstract

This study examined the relationship between contexts before receiving feedback and motivation after feedback. In study 1, first, second, and third grade students answered questionnaires about different situations that enhanced motivation. The situations that enhanced motivation were as follows: 1) receiving praise for difficult activities, 2) receiving praise for activities they preferred, and 3) receiving praise for activities they were not usually praised for. In study 2, students watched four stories in which the main characters were in different situations, but the outcome was the exact same; the character achieved a perfect score on the test and received praise from the teacher. Students assessed each character's motivational scores. Students gave the highest scores when the character preferred math and received feedback frequently before final feedback. Students gave the lowest score when the character did not prefer math and did not receive feedback frequently. In study 3, students were interviewed about the emotions of the characters from study 2. In the story with the highest motivation scores, students reported positive feelings both before and after final feedback. In the story with the lowest motivation scores, students reported negative feelings before receiving final feedback, but positive feelings after receiving final feedback.

問題と目的

子どもは、保護者や教師から“すごいね・がんばったね”といった言語的フィードバック、ごほうびなどの物質的フィードバック、笑顔やジェスチャーなどの非言語的フィードバックなど、さまざまなフィードバックを受けながら、日々を過ごしている。こういったポジティブなフィードバックは、子どもに肯定的な感情を生じさせるものである。

しかし、これらのフィードバックは、常に肯定的な感情を生じさせるものとなっているわけではない。たとえば、小学校3年生に対し、同性・異性から言われてうれしいほめられ方をたずねた調査(梶村・林, 2006)では、男子は同性からの“正直”というほめられ方は好感度が高いとするが、女子からの“正直”というほめられ方の好感度は低く評価するなど、同じフィードバックであってもフィードバックを行う人物の性別によってフィードバックに対する受け止め方が異なること

所属:

藤女子大学人間生活学部保育学科

Department of Early Childhood Care and Education, Faculty of Human Life Sciences, Fuji Women's University

が示されている。また、評価の対象となる活動をしていない2～4歳児に対して脈絡なく“○○ちゃん、すごい”とフィードバックを行った実験では、3歳頃になるとフィードバックを受けたことに疑問を持ち、実験者に対し、フィードバックを行った理由をたずねる反応がみられたという(加用, 2002)。

フィードバックそのものを取り出せば、“正直”や“すごい”というフィードバックは、肯定的なフィードバックといえる。しかし、女子からフィードバックを受けるといふ文脈や評価の対象となる活動をしていないという文脈では、これらのフィードバックは肯定的なフィードバックとして機能しないのである。つまり、フィードバックが肯定的なフィードバックとして機能するかどうかは、フィードバックを受けた文脈によって決定するのである。

これまでのフィードバックと動機づけの関連を検討した研究では、言語的フィードバックと物質的フィードバックの比較や(e.g. Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976), 言語的フィードバックの焦点づけている内容の比較など(Corpus, Ogle, & Love-Geiger, 2006; Hau & Salili, 1996; Kamins & Dweck, 1999), フィードバック自体の違いが取り上げられることが主であった。そのため、フィードバックそのものではなく、フィードバックが行われる文脈に注目した調査は多くはない。しかし、いくつかの研究からは、文脈を考慮することの重要性が指摘することができる。

たとえば、“これができたら○○をあげるよ”といった、フィードバックの予告という文脈を取り上げた研究がある。Swann & Pittman (1977) は、「よくできました賞」という肯定的な物質的フィードバックを用いて1～3年生を対象とした実験を行い、フィードバックがあることを予告されずによくできました賞を受け取った子どもは、予告通りによくできました賞を受け取った子どもよりも自由時間での描画時間が長くなることを指摘している。このように、同じフィードバックであっても、あらかじめフィードバックがあることを知っていることで、その後の動機づけが低下するのである。

また、子どもがフィードバックの対象となる活動をどのようにとらえているかによって、フィードバックが動機づけに与える影響が異なることを

示す研究もある。中山(1984)は、フィードバックを受ける以前の課題に対する態度という文脈を取り上げた3年生を対象とした実験を行い、課題に対する関心が高い場合は、動物の形のクリップなどの物質的フィードバックを受け取った子どもよりもフィードバックがなかった子どもの方が自由時間におけるパズルへの従事時間が長くなることを指摘している。なお、中山(1984)では、課題に対する関心が低い場合は、物質的フィードバックを与えられた子どもの方が自由時間でのパズル従事時間は長くなり、パズルをもっとやりたいと回答することも指摘されている。また、大学生に対し、小学生から高校生のときに教師から受けたフィードバックのうち、学習への動機づけが高まったものと低まったものとその理由をたずねた調査(吉川・三宮, 2007)では、当然のことをしたときに“よくがんばったね”といったフィードバックを受けると、けなされていると感じ、動機づけが低下したというケースが報告されている。このように、その活動が好きかどうかや、できること・することが当然と考えるかどうかなど、フィードバックの対象となる活動に対する子どもの認知という文脈も、フィードバックを受けた後の動機づけに影響を与えるのである。

さらに、フィードバックを行ったほめ手という文脈がその後の動機づけに影響を与えていることも指摘されている。たとえば、1～3年生を対象としたインタビュー調査(青木, 2012)では、いつも優しくしてくれる人がほめてくれたからがんばろうと思ったといった報告や、動機づけが高まった重要な理由として、いつも怖い人物がほめてくれたといった報告がみられている。また、大学生に対し、小学校・中学校・高校の教師についてたずねた質問紙調査(湯川, 1981)においても、教師のことが好きなので授業を意欲的に受けたといった記述がみられている。これらは、子どもがどのような人物からのフィードバックであったかということも意識し、ほめ手の影響がのちの動機づけを左右したことを示すものである。

先行研究では、普段からよく受けているフィードバックとあまり受けたことのないフィードバックという、フィードバックに対する慣れという文脈も動機づけにも関連があることが示されている。たとえば、Pallak, Costomiris, Stoka, & Pittman (1982)では、子どもへのフィードバックとして賞

などのシンボルを用いる小学校と言葉かけを用いる小学校の児童（5～7歳児）を対象とし、よくできました賞を用いた実験を行っている。この研究では、言葉かけが用いられている小学校では、賞の予告を受けた群の子どもは予告のなかった群の子どもより動機づけが低下するのに対し、シンボルが用いられている小学校では、予告があった群の子どもの方が5分間の自由時間における実験課題への従事時間が長くなることが示されている。つまり、同じよくできました賞であっても、普段からそのようなフィードバックを受けることに慣れている子どもとそうではない子どもでは、その後の動機づけに違いがみられるのである。

このように、フィードバックが動機づけにもたらす効果は、フィードバックが行われる文脈に依存している。しかし、これまでのフィードバックと動機づけの関連に関する研究の多くは、フィードバックそのものの影響を明らかにするためのものであり、フィードバックが行われる文脈の多くは、止むを得ず取り去られてきた(Henderlong & Lepper, 2002)。そのため、フィードバックが行われる文脈とフィードバック後の動機づけの関連については、まだ明らかになっていない部分が多い。また、いくつか存在するフィードバックが行われる文脈と動機づけの関連を検討した上記の先行研究では、よくできました賞やクリップといった、物質的フィードバックが用いられることが多かった。しかし、物質的フィードバックは、学校教育の場面ではなじまないフィードバックである(大宮・松田, 1987)。また、具体的な物品を与えることの否定的な影響がさまざまな研究で実証されていることから(Covington, 2000)、物質的フィードバックを用いることに対して否定的な立場をとる保護者・教師は多いと推測される。そのため、日常的に用いられることの多い言語的フィードバックを受けたとき、フィードバック以前の文脈がフィードバック後の動機づけにどのような影響を与えるかを検討する必要があるといえる。

そこで、本研究では、肯定的な言語的フィードバックを受けるまでの文脈に注目し、以下の3つの研究を行う。研究1では、どのような文脈を経て、言語による肯定的なフィードバックを受けるとその後の動機づけが高まるのかについて、質問紙法を用いて明らかにする。小学生に肯定的なフィードバックを受けた経験をたずねると、

フィードバックを受ける以前の文脈についての言及がみられ、フィードバックを受けるまでの文脈についても認識していることが分かる(青木, 2013)。しかし、これらの文脈の中には、肯定的なフィードバックを受けると動機づけが高まるものもあれば、フィードバックを受けても動機づけが高まらないものもあると考えられる。そこで、研究1では、その後の動機づけが高まるフィードバック以前の文脈について検討する。

研究2では、研究1によって明らかになった動機づけを向上させる文脈と低下させる文脈を組み合わせたストーリーを作成し、複数の要素から構成される文脈と動機づけの関連を検討する。子どもが保護者や教師から肯定的なフィードバックを受ける文脈というのは、“達成できなかったことができたとき”といった単純なものだけでなく、“好きだが達成できなかったことができたとき”や“嫌いで達成できなかったことができたとき”など、複数の要素を含む文脈となる場合もある。このように、複数の要素を含む文脈では、研究1において動機づけを高めるとされるものが含まれていても、その他の要素との組み合わせによって動機づけが低下するなど、文脈を構成する要素間での相互作用が動機づけに影響を及ぼすこともあると考えられる。そこで、研究2では、複数の要素を含むフィードバック以前の文脈と動機づけの関連について検討する。なお、研究2では、それぞれのストーリーに登場する主人公が教師からフィードバックを受け、その後の主人公の動機づけを質問紙法によって評定してもらうことにより、フィードバックを受ける文脈と動機づけとの関連を検討する。

研究3では、研究2で用いたストーリーを提示して、主人公の感情状態をたずねるインタビューを行い、子どもがフィードバックを受ける文脈をどのようにとらえているのかを明らかにする。研究2では、主人公の動機づけを評定することにより、フィードバックを受けるまでの文脈と動機づけの変化を検討する。しかし、このような方法では、動機づけの高低は把握することができるが、なぜある文脈ではその他の文脈と比較して動機づけが高く評定されるのかという、動機づけが変化した背景をとらえることが難しい。そこで、研究3では、面接法により、子どものフィードバックを受ける文脈に対する認知を明らかにし、文脈が

動機づけに与える影響を検討する。

研究1～3の対象は、小学校1～3年生とする。子どもにとって、小学校低学年という時期は、保護者からよくほめられる時期である（笹川・藤田, 1992）。しかし、小学校低学年の子どもを持つ保護者は子どもに肯定的なフィードバックを頻繁に行っているものの、子育てをする上での気がかりとしてほめ方・叱り方が占める割合が高く（山岡, 2012）、フィードバックに悩んでいるといえる。また、子どもは、小学校高学年・中学生・高校生になると、ほめられる頻度は減少する（笹川・藤田, 1992）。そして、保護者の子育ての気がかりに占めるほめ方・叱り方の割合も減少する（山岡, 2012）。これらのことから、小学校1～3年生を対象とした研究が必要と考え、対象者の年齢を設定した。

研究1

目的

研究1では、質問紙法による調査を行い、小学校1～3年生にとって肯定的なフィードバックを受けると動機づけが高まる文脈について明らかにする。また、動機づけが高まる文脈の発達差についても検討する。

方法

調査参加者 北海道内の公立小学校に通う1～3年生165名を対象とした。調査参加者の募集は、調査者が作成した研究目的・内容などを記した調査協力依頼のプリントを学級担任から各家庭に配布し、調査に参加できる場合は、承諾書を提出するという手順で行った。

調査時期・調査方法 2012年9～11月の小学校の休み時間に調査を行った。調査を行った場所は、ランチルームなどの空いている教室であった。調査は、クラスごとの集団実施とし、調査開始前に子どもにも参加の意思を確認した。

調査内容 肯定的なフィードバックを受ける文脈を2つずつ提示し、どちらの文脈でポジティブなフィードバックを受けると動機づけが高まるかをたずねる質問紙調査を行った。なお、質問紙の表記や調査内容の説明の際は、肯定的なフィードバックを受けるということを“ほめられる”と表現した。また、動機づけの高低については“がんばろうと思う”という表現を用いてたずねた。“が

んばる”というキーワードは、達成意欲を測定するための項目（“もうぜったいやりたくない～もっともっとがんばりたい”）として用いられており（中山, 1994）、家庭や学校においても用いられる一般的な表現であることから、小学生にも理解しやすいと考え、採用した。

同時に提示する2つの文脈は、反対の意味になるようにした。たとえば、課題の難易度に関してたずねる対では“難しいことができてほめられたとき～簡単なことができてほめられたとき”となるようにした。対象者の年齢を考慮すると“楽しい課題ができてほめられたとき・優しい先生からほめられたとき・はじめてできたことをほめられたとき・やりなさいと言われてやったことをほめられたとき”といった、さまざまな内容を示した複数の選択肢の中から動機づけの高まる文脈を1つ選択したり、動機づけが高まる順位を付けることは難しいと考えられる。そのため、このような形式で調査を行った。

質問紙はノートのように綴じ、1ページにつき1つの対と教示文（あなたが「ほめられてがんばろう」と思うのは、どちらですか。「がんばろう」と思う文に、まるをしてください。）を提示した。なお、フィードバックを受ける文脈対と質問文は縦書きで提示したが、提示位置の順序効果を避けるため、提示順の異なる2パターンの質問紙を作成した。また、フェイスシートでは学年と性別をたずねた。

フィードバックを受ける文脈は、大学生の報告した小学校時代の教師の働きかけと動機づけの影響に関するインタビュー調査（中山・伊藤, 2000）、小学生がほめられて動機づけが高まった理由として報告したことがらのうち、ほめられる以前のことがらをまとめた調査（青木, 2013）、ほめられる以前の状況の違いを取り上げた先行研究（e.g. 中山, 1984；大槻, 1980；Wilson, 1982）などを参考に、課題に対する関心・好み（1と3）、課題の達成の有無（4と5）、事前の注意（7と9）、類似する経験（2と6）、課題の難易度（12と14）、課題の価値（11と13）、ほめ手のとらえ方（8と10）に関する14対を作成した（Table 1）。なお、本論文上の教示文は漢字表記としたが、調査用紙では平仮名表記や振り仮名をつけたものを使用した。

結果

データの整理 以下の分析は、記入ミスのあった12名を除く153名（1年生男子31名、1年生女子37名、2年生男子21名、2年生女子27名、3年生男子17名、3年生女子20名）を対象とする。まず、回答の信頼性について確認するため、比較対の種類ごとに回答の連関係数を求めた。その結果、1で“楽しいこと”を選択した子どもは3で“前から好きなこと”を選択することが多いこと（ $V=.16, p=.051$ ），4で“前から苦手なこと”を選択した子どもは5で“はじめてうまくできたこと”を選択することが多いこと（ $V=.31, p<.001$ ），2で“前とは違うこと”を選択した子どもは6で“いつもはほめられないこと”を選択することが多いこと（ $V=.19, p=.018$ ），12で“難しいこと”を選択した子どもは14で“誰にもできないこと”を選択することが多いこと（ $V=.28, p<.001$ ），8で“よくほめてくれる人”を選択した子どもは10で“優しい人”を選択することが多いこと（ $V=.26, p=.002$ ）が確認された。事前の注意（7と9）・課題の価値（11と13）では、有意差はみられなかった。このように、類似している項目間の回答傾向に弱いながらも有意な連関や有意傾向がみられたことから、子どもの回答には一定の信頼性があるといえる。

発達差の検討 学年間の選択状況について、3（学年） \times 2（条件）のカイ二乗検定を行った。その結果、1と5で有意差がみられた（順に、 $\chi^2(2, N=153)=10.03, p=.007$ ； $\chi^2(2, N=153)=6.29, p=.043$ ）。残差分析の結果、2年生は“楽しいこと”の選択比率が低く、“つまらないこと”の選択比率が高いこと、3年生は“楽しいこと”の選択比率が高く、“つまらないこと”の選択比率が低いことが明らかになった。また、1年生は“いつもうまくできること”の選択比率が高く、“はじめてうまくできたこと”の選択比率が低いこと、3年生は“はじめてうまくできたこと”の比率が高く、“いつもうまくできること”の選択比率が低いことも明らかになった。また、4と13では有意傾向がみられた（順に、 $\chi^2(2, N=153)=5.23, p=.073$ ； $\chi^2(2, N=153)=5.55, p=.062$ ）。

3 学年全体の分析 3学年分のデータを合計し、二項検定を行ったところ、7の“注意されたことがちゃんとできて—注意されなくてもちゃんとできて”では有意差がみられなかったが（ $p=.20$ ），

その他の項目については、有意差がみられた。

考察

がんばろうと思う文脈として選択されるものには、2つの対で発達差がみられた。1つは、1年生では“いつもできること”のような達成可能性が高い課題の選択されやすく、3年生では“はじめてできたこと”のような達成可能性の低い課題が選択されやすいということである。また、有意傾向差ではあるが、4において3年生は“前から苦手だったこと”の選択比率が高くなっており、3年生において達成可能性の低い課題が選択されやすいという同様の傾向が示されている。達成可能性の高い課題には、課題に対する失敗不安が低く、安心して課題に取り組める。また、このような達成可能性の高い課題に取り組むという文脈は、成功や報酬を得られる楽しさを予期させることも指摘されている（Brophy 2004 中谷監訳 2011）。しかし、4～5歳児と8～9歳児と11～12歳児を対象とした調査において、4～5歳児と8～9歳児は簡単な課題ができて肯定的な評価を受けた人物の能力を高く評価するが、11～12歳児はその人物の能力を低く評価しており（Barker & Graham, 1987）、子どもは年齢が上がるにつれて、簡単な課題ができて肯定的な評価を受けた人物の能力を低く評価するようになる。このように、年齢の低い子どもにとって、達成できる可能性の高い課題に取り組み、フィードバックを受けることは、不安の少ない文脈でフィードバックを受けることになるが、年齢の高い子どもにとってそのような文脈でフィードバックを受けることは、有能感や自己評価が低下する文脈でフィードバックを受けていることになるといえる。そのため、肯定的なフィードバックを受けてもその後の動機づけは高まらなないと判断されたと考えられる。

また、2年生は“つまらないこと”の選択比率が高く、3年生は“楽しいこと”の選択比率が高いという発達差もみられた。小学校に入学すると、幼稚園・保育所での生活よりも、すべきことがらや守らなければいけないルールが増える。そのため、保護者や教師は、子どもがそういった活動に取り組んだときに肯定的なフィードバックを行い、子どもに価値基準や規範を伝えようと働きかける。しかし、“つまらないこと”の選択比率が高かったのは、そういったフィードバックを受ける機会がもっとも多いと考えられる1年生ではなく、2年

Table 1 動機づけが高まる文脈の選択状況 (名)

1					2				
	1 年生	2 年生	3 年生	全体		1 年生	2 年生	3 年生	全体
楽しいこと	62	38	37	137	前と同じこと	12	6	4	22
つまらないこと	6	10	0	16	前とは違うこと	56	42	33	131
$p < .001$					$p < .001$				
3					4				
	1 年生	2 年生	3 年生	全体		1 年生	2 年生	3 年生	全体
前から好きなこと	40	27	25	92	前から苦手だったこと	45	33	32	110
前から嫌いなこと	28	21	12	61	前から得意なこと	23	15	5	43
$p = .015$					$p < .001$				
5					6				
	1 年生	2 年生	3 年生	全体		1 年生	2 年生	3 年生	全体
はじめてうまくできたこと	58	44	37	139	いつもほめられていること	15	8	5	28
いつもうまくできること	10	4	0	14	いつもはほめられないこと	53	40	32	125
$p < .001$					$p < .001$				
7					8				
	1 年生	2 年生	3 年生	全体		1 年生	2 年生	3 年生	全体
注意されたことがちゃんとできて	31	22	15	68	よくほめてくれる人にほめられる	24	11	9	44
注意されなくてもちゃんとできて	37	26	22	85	あまりほめてくれない人にほめられる	44	37	28	109
$n. s.$					$p < .001$				
9					10				
	1 年生	2 年生	3 年生	全体		1 年生	2 年生	3 年生	全体
「がんばってね」と言われたこと	45	29	29	103	優しい人にほめられる	58	34	29	121
「がんばってね」と言われていないこと	23	19	8	50	怖い人にほめられる	10	14	8	32
$p < .001$					$p < .001$				
11					12				
	1 年生	2 年生	3 年生	全体		1 年生	2 年生	3 年生	全体
すごいこと	65	42	34	141	難しいこと	61	46	34	141
普通のこと	3	6	3	12	簡単なこと	7	2	3	12
$p < .001$					$p < .001$				
13					14				
	1 年生	2 年生	3 年生	全体		1 年生	2 年生	3 年生	全体
大切だと思っていたこと	63	38	34	135	誰もできないこと	48	37	30	115
大切だと思っていなかったこと	5	10	3	18	みんなができること	20	11	7	38
$p < .001$					$p < .001$				

注) 有意水準は3学年を合計した二項検定の結果を示す

生であった。2年生は13において“大切だと思っていなかったこと”の選択比率が高かったという有意傾向差もみられているが、これらの結果は、自分がつまらないと感じる活動に対して肯定的なフィードバックを受けるという経験が積み重なることで、2年生になると関心のない活動でも肯定的なフィードバックを受ければ楽しいということが理解され、ほめられるのであればつまらない活動でもがんばろうと判断する子どもが多くなることを示している可能性がある。また、3年生でみられた有意差については、肯定的なフィードバックがなくてもつまらないことなどに取り組めるようになるといった、価値基準の内在化などとの関連があると推測される。

3学年全体の分析では、苦手なこと・はじめてできたこと・すごいこと・難しいこと、誰もできないことといった、難易度が高く、達成価値の高い活動に対してフィードバックを受けるという文脈が選択されるという結果が示された。このように、難しい課題を達成できたとき、子どもの有能感が高まり、課題に対する楽しさを見出すようになる。そして、子どもが有能感などを認知することは、その後の動機づけを高めるとされる（櫻井, 2009）。そのため、これらの文脈が動機づけの高まる文脈として選択されたといえる。

また、楽しいこと・好きなことに対してフィードバックを受けたときなども動機づけを高める文脈として選択されていた。楽しい活動や好きな活動に取り組むということは、子どもにとって関心の高い活動に取り組む内発的動機づけが高い状態である。認知的評価理論（Deci 1980 石田 訳 1985）では、このように課題に対して関心を持っている子どもに対してフィードバックを与えると、もともと子どもの内部にあった因果律が外部に移動してしまうため、動機づけが低下すると説明されている。また、教師向けのほめ方に関する書籍では、夢中で取り組んでいることに対するフィードバックは、自分の取り組みを邪魔されたと感じ止める子どももいるため、避けるべきであると指摘されることもある（山中, 2012）。しかし、研究1では、活動が楽しい・好きといった内発的動機づけが高い状態であっても、肯定的なフィードバックを受けることで動機づけが高まると評定された。楽しい活動や好きな活動といった肯定的に価値づけられた課題に取り組むときには、知識や

スキルを得たいという意欲が高まり、課題に取り組む楽しさも生じる（Brophy 2004 中谷 監訳 2011）。そのため、肯定的な感情状態にあるときに受ける肯定的なフィードバックは、もともとの内発的動機づけを低下させるものとして認知されるのではなく、よい気分をさらに強めるものとして認知されていると考えられる。これは、低学年の子どもは割引理論よりも割増理論を用いやすく（Karniol & Ross, 1976）、フィードバックを自分の取り組みへのボーナスととらえることとも関連しているといえる。

さらに、前とは違うこと・いつもはほめられないこと・あまりほめてくれない人からほめられるなどの文脈も動機づけが高まるものとして選択されていた。このような文脈でフィードバックを受けることは、子どもにとって意外で新奇性の高いものといえる。そして、ポジティブなフィードバックを受ける文脈の新奇性の高さは、子どもたちの関心を集め、動機づけを高めると考えられる。このような新奇性の高い場面でのフィードバックはベテランの教師がよく用いる効果的な方法とされるが（太田, 2013）、子ども自身もこういった意外性のあるフィードバックは動機づけが高まるものとして認知していることが示されたといえる。

研究 2

目的

研究1では“好きなことをほめられる一嫌いなことをほめられる”などの選択肢を用いて、動機づけが高まる文脈について検討した。しかし、子どもは“好きだが、いつもはほめられないことをほめられる”といった、複数の要素を含む文脈で肯定的なフィードバックを受けることもある。そのような複数の要素が含まれた文脈では、研究1のように単独で評定したときに動機づけを高めるとされたものを組み合わせても動機づけが低下したり、動機づけを高めないものを組み合わせても動機づけが高まるなど、文脈を構成する要素の相互作用によって、文脈が単独の要素で構成される場合とは異なる動機づけへの影響が生じている可能性がある。また、要素間の組み合わせによって生じる作用が動機づけに影響を与えているのではなく、文脈に含まれるそれぞれの要素が動機づけを高める効果の総和がフィードバック後の動機づ

けに影響を与えている可能性もある。さらに、複数の要素によって構成された文脈の場合、年齢の低い子どもは“好きなことをほめられるのであればその他の要素がどのようなものであっても動機づけが高まる”など、文脈を構成する特定の要素の影響が強く、年齢が高い子どもは特定の要素の影響ではなく、文脈全体を理解し、文脈全体に対する認知がその後の動機づけに影響を与えるなど、学年によって文脈の受け止め方に差が生じる可能性もある。そこで、研究2では、複数の要素によって構成される文脈を取り上げ、肯定的なフィードバックを受ける文脈が動機づけに与える影響を明らかにする。

方法

調査参加者 北海道内の公立小学校に通う小学校1～3年生219名を対象とした。調査参加者は、研究1と同様の方法により、募集した。

調査時期・調査方法 2013年6～11月の小学校の休み時間に調査を行った。調査を行った場所は、ランチルームなどの空いている教室であった。調査は、それぞれのクラスを男女で分け、男女別に実施した。研究1同様、調査前に参加の意思があることを確認した。

調査内容 異なる文脈を経て肯定的なフィードバックを受けるというストーリーを提示し、その後のストーリーの主人公の動機づけをたずねる質問紙調査を行った。研究1では、フィードバックを受ける活動を具体的には提示せず、“好きなことをほめられたとき・難しいことができてほめられたとき”といった、活動の特性の面から調査を行った。これは、子どもによって好きな活動や難しいと感じている活動が異なるためである。しかし、研究1と同様の提示方法で複数の要素を組み合わせ文脈を作成すると、どのような文脈であるかがイメージしにくくなる可能性がある。そこで、研究2では、フィードバックを受ける活動として勉強でよい点数を取るという具体的な場面を提示し、調査を行う。提示する場面については、1～3年生にほめられたエピソードをたずねた調査において、1年生前期では達成場面が多いが、2年生前期・3年生前期では勉強に関することからが多く挙げられていることから(青木, 2009)、勉強場面を採用することが適切と判断した。

研究1で使用した14対の中から、発達差がみられず、動機づけを高めるかどうかの選択に偏りの

みられた“前から好きなことー前から嫌いなこと”と“いつもほめられていることーいつもはほめられないこと”を使用し、4つのストーリーを作成した。各ストーリーには、算数は嫌いだが、よい点をとるといつもほめられている主人公(ストーリーA)、算数が好きで、算数でよい点をとるといつもほめられている主人公(ストーリーB)、算数は嫌い、よい点をとってもいつもはほめられない主人公(ストーリーC)、算数は好きだが、よい点をとってもいつもはほめられない主人公(ストーリーD)が登場し、4名の主人公がある日算数のテストで100点を取り、教師から“〇〇さんは100点、すごいね”とフィードバックを受けるというものであった。

動機づけは、各ストーリーに登場する主人公の動機づけをたずねることで測定した。研究1では、1つの要素から構成されるフィードバックを受ける文脈を2つ用意し、どちらが動機づけが高まる文脈であるかをたずねた。しかし、研究2のように複数の要素から構成される文脈の場合、それぞれの文脈が複雑になるため、2つの文脈を提示し、どちらがより動機づけが高まるかを比較することは難しい。また、研究2では、ストーリーを1つずつ提示し、それぞれに動機づけの評定を行うため、提示したストーリーが調査対象者自身に当てはまらないときには、自分自身の動機づけをたずねると評定が難しい場合もあると考えられる。たとえば、算数が嫌いな子どもにとって、算数が好きでいつもほめられていたら自分の動機づけはどの程度高まるかを回答することは難しいだろう。そのため、研究2では、主人公を設定し、主人公の動機づけについてたずねる方法とした。

ストーリーは、主人公の性別が異なる2パターンを作成し、ストーリーを提示する際は、調査参加者の性別と主人公の性別が一致するようにした。また、これらのストーリーは、Microsoft社製のPower Point2010を用いて作成したスライドにより上映された。なお、提示したストーリーの順序効果の影響を受けないよう、クラスごとにストーリーの提示順が異なるようにした。

スライドを上映した後、ストーリーに登場する主人公の動機づけをたずねた。主人公の動機づけは、布施・小平・安藤(2006)の尺度を参考にし、主人公はこの後、授業を一生懸命聞か、授業で挙手をするか、宿題をするか、勉強をがんばるか

の4項目について4件法でたずねた。回答の際は、選択肢に示した行動の頻度の違いなどの説明を加えた。さらに、ストーリーを理解しているかを確認するため、主人公の算数に対する好みと主人公が普段ほめられていたかをたずねた。これらはいずれも“好き・嫌い”と“ほめられている・ほめられていない”の2択で回答してもらった。

結果

まず、ストーリーの理解を確認するための8項目（2項目×4ストーリー）への反応を確認した。項目ごとの正答率は75.34～98.63%，8項目がすべて正しく答えられた割合は53.88%であった。以下の分析では、8項目すべてに正答し、欠損値のなかった112名を対象とする。人数の内訳は1年生32名（男子10名・女子22名）、2年生35名（男子11名・女子24名）、3年生45名（男子13名・女子32名）である。

まず、主人公の動機づけをたずねる項目の回答について、動機づけが高いものから4点、3点、2点、1点となるように得点化し、動機づけをたずねた4項目を合計した動機づけ得点を求めた。

次に、動機づけ得点について4（ストーリー）×3（学年）の分散分析を行った。球面性の仮定ができなかったため、Greenhouse-Geisserの検定によって自由度を修正した結果、交互作用はみられなかった（ $F(4.33, 327)=2.13, n.s.$ ）。また、ストーリーの主効果がみられたが（ $F(2.17, 327)=56.96, p<.001$ ），学年の主効果はみられなかった（ $F(2, 109)=1.12, n.s.$ ）。ストーリー間の動機づけ得点について、下位検定を行ったところ、ストーリーAとCの間には有意差がみられなかったが、その他のストーリー間には有意差がみられ（いずれも $p<.001$ ），動機づけ得点の高い順に、B, D, A, Cとなった（Figure 1）。

考察

研究1で動機づけが高まると評定された文脈のみで構成されるストーリーはD、動機づけが高まると評定された文脈と高まらなると評定された文脈を含むストーリーはBとC、動機づけが高まると評定されなかった文脈のみで構成されるストーリーはAである。しかし、研究2の動機づけ得点はD, B・C, Aの順ではなく、B, D, A・Cという順になった。このことから、文脈に含まれる2つずつの要素が動機づけを高める効果の総和がフィードバック後の動機づけに影響を与えてい

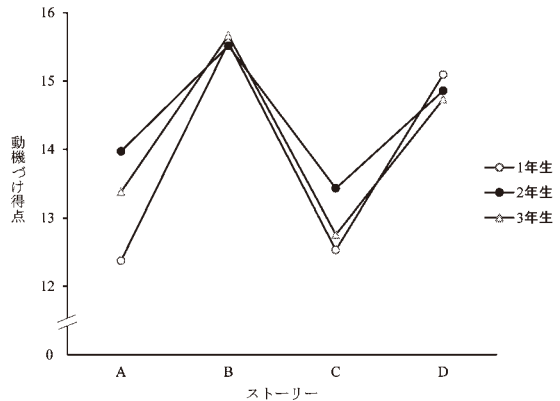


Figure 1 各ストーリーの動機づけ得点

るわけではなく、複数の要素が組み合わせることで、文脈を単独で評定したときとは異なる動機づけへの影響が生じることが示された。また、交互作用や学年の主効果がみられず、複数の要素によって構成された文脈を経てフィードバックを受けた後の動機づけの評定に発達差はみられないことも明らかになった。以下では、動機づけ得点の高かったストーリーから順に考察を行う。

ストーリーB Bに登場する教師は、子どもがテストでよい点数を取ったときに常に肯定的なフィードバックを行っている。研究1では、このような文脈は、動機づけが高まる文脈として選択されにくいことが示されている。しかし、Bのように主人公が好きな課題に取り組むという要素が加わった場合、達成に対していつものようにフィードバックが行われる文脈の方が動機づけの評定が高くなることが明らかになった。

Bの主人公は、フィードバックの対象となる算数の勉強を好んでいる。また、Bに登場する教師も普段からよい点数を取った主人公に対してフィードバックを行っており、算数のテストでよい点数を取ることに価値を置いているといえる。このように、主人公も教師もフィードバックの対象となる活動に対して肯定的な態度である場合、教師が自分の好きなことを認め、教師から受容されているという感覚が得られると考えられる。Bのように肯定的なフィードバックが常に行われる文脈では、フィードバックの新奇性は確かに低下するだろう。しかし、Bのような文脈ではフィードバックの繰り返しによって飽きがもたらされたのではなく、被受容感が強化されたといえる。そのため、安心して課題に取り組み、主人公の動機

づけが高まると評定されたと考えられる。

ストーリーD Dの主人公は、よい点数を取っても教師からフィードバックを受けない。しかし、子どもは、よい行動をしたときや学校の勉強をがんばったときに、フィードバックを受けたいと考えている(Burnett, 2001)。そのため、Dのような文脈では、フィードバックがないことに対して不満が生じているといえる。さらに、Dの主人公は算数が好きであり、算数に対して肯定的な態度であるが、教師は算数のテストでよい点を取ってもフィードバックを行わず、算数での達成に対して肯定的な態度を示してはいない。つまり、主人公と教師の算数に対する態度も一致していない。そのため、単にフィードバックがないという不満に加え、教師は算数が好きな自分のことを理解してくれていないといった不信任や、なぜフィードバックを受けられないのかといった疑問も生じているといえる。

しかし、このような文脈を経てフィードバックを受けたDの主人公の動機づけは高く評定されていた。これは、研究1で示されたフィードバックの新奇性による動機づけの向上効果がみられたためとも考えられる。しかし、Dの文脈の特徴を考えると、主人公の動機づけの高さはフィードバックの新奇性によるものではなく、最終的に教師から“すごいね”というフィードバックを受けることにより、よい点数を取ってもフィードバックがないことに対する疑問が解消したことによる効果が大きいと考えられる。

ストーリーA Aに登場する教師は、算数の達成に対して常に肯定的なフィードバックを行っており、算数に価値を置いているといえる。しかし、Aの主人公は算数に対して否定的な態度であり、教師と主人公の主人公と教師の算数に対する態度のずれがみられる。大学生を対象とした小学校から高校までの教師の言葉がけと学習への動機づけに関する調査では、肯定的な言葉がけでもその言葉が教師の誤解に基づくものであった場合、動機づけが低下したという例が示されているように(吉川・三宮, 2007)、算数が嫌いな主人公に対して教師が肯定的なフィードバックを行うことで、教師は主人公が算数の勉強を嫌っていることを理解していないと受け止められたり、教師が主人公により点数を取ることを押し付けているといったとらえ方をされ、その結果、動機づけが低く評定

されたと考えられる。

また、Aは、普段からよい点数を取れたときに教師からフィードバックを受け、最終的に100点を取ったときにも“すごいね”とフィードバックを受けるといふ、教師のフィードバックが安定しているストーリーであった。研究1では、いつもフィードバックを受けているために新奇性が弱まり、動機づけが低下することが示唆されているが、Aのように算数が嫌いであるという要素が加わった文脈の場合、フィードバックを受け続けることによって生じる飽きが動機づけを低下させたというよりも、主人公と教師の間にある算数に対する態度のずれが何度も強調されてしまったため、動機づけはあまり高く評定されなかったと考えられる。

ストーリーC Cのように、主人公は算数が嫌いで、教師もよい点数を取った主人公にフィードバックを行わず、算数に対する価値づけを表明しない場合、主人公と教師の間に算数に対する態度はどちらも否定的であり、一致しているといえる。このように、主人公と教師の態度などが一致していると、教師から算数が嫌いな自分のことを理解してもらっているという感覚が生じ、動機づけが高まる可能性もある。しかし、Cの主人公は最終的に100点を取り、教師からフィードバックを受けており、最後になって主人公と教師の間に算数に対する態度のずれが生じる。さらに、最終的に教師からフィードバックを受ける場面では、これまで安定して行われてこなかったフィードバックが急に行われるようになり、フィードバックの安定性も失われることになる。研究1の結果からは、フィードバックの新奇性は動機づけを高めることが推測されるが、Cのように嫌いな活動に取り組むという要素が加わった場合、フィードバックの一貫性のなさは、意外なことに対してフィードバックを受けたうれしい場面や、Dのようにやっとフィードバックが受けられて安堵した場面として認識されるのではなく、教師が急に態度を変えた場面として認識されるといえる。子どもは、ほめ手を不誠実で適切な評価ができない人物であると認識すると、肯定的なフィードバックであってもそれが動機づけを高めるフィードバックとして機能しないことがあるが(Delin & Baumeister, 1994)、Cのストーリーにおいても、最後にフィードバックを受けることによって、ほめ手である教

師のことを急に態度を変えた信頼のできない人物であると感じたため、フィードバックが動機づけを高めるものとならなかったといえる。

研究 3

目的

研究 2 では、動機づけ得点が高かった上位 2 つのストーリーは、B・D であった。これらのストーリーは、いずれも算数が好きな主人公であった。研究 1 において、好きな活動と嫌いな活動を比較した場合、好きな活動をほめられたときに動機づけが高まるということが明らかになっており、研究 2 でも同様の結果が示されたといえる。しかし、ほめられる頻度については、研究 1 のような結果は示されず、研究 1 で明らかになった動機づけが高まる文脈を組み合わせただけでは動機づけは高まらないといえる。これは、複数の条件の組み合わせによって生じた要因が動機づけに影響を与えているためと考えられる。そこで、研究 3 では、インタビュー調査を行い、子どもは複数の文脈が組み合わさった状況をどのように認知しているのか、また、それぞれの文脈を経て肯定的なフィードバックを受けることをどのように認知しているのかについて調査を行い、フィードバックを受けるまでの文脈と動機づけの関連を明らかにする。なお、それぞれの文脈に対する子どもの認知を直接たずね、回答を得ることは難しいと推測される。そこで、研究 3 では、「どんな気持ちがすると思う？」というそれぞれの文脈における感情をたずねることにより、子どもの反応を引き出すこととする。

方法

調査参加者 北海道内の公立小学校に通う小学校 1～3 年生 29 名（1 年生男子 4 名・女子 6 名、2 年生男子 4 名・女子 5 名、3 年生男子 1 名・女子 9 名）を対象とした。調査参加者の募集は、小学校を通じ、調査者が作成した研究目的・内容などを記した調査協力依頼のプリントを学級担任から各家庭に配布し、調査に参加できる場合は、個別に調査者に連絡するという手順で行った。また、調査に参加してくださった方にお知り合いの方を紹介していただき、参加者を募った。

調査時期・調査方法 2013 年 12 月から 2014 年 3 月、大学の教室にて個別のインタビュー調査を

行った。なお、インタビューの様子は IC レコーダーによって録音したが、録音については、事前に保護者と子ども自身の理解を得た上で行った。

調査内容 研究 2 で使用したストーリーの後に、主人公が勉強への動機づけの程度を述べるという部分を追加したストーリーを作成した。主人公の動機づけは、研究 2 の結果に基づき、A には「少しがんばる」、B は「とてもがんばる」、C は「ちょっとだけがんばる」、D は「まあまあがんばる」とした。作成したストーリーをスライドによって提示した後、ストーリーに対する理解を確認するため、研究 2 と同様、主人公の算数に対する好みと普段ほめられていたかどうかをたずねた。次に、ストーリーごとに、主人公の算数に対する好みやほめられる頻度をまとめた図を提示しながら、「主人公は、算数が好きでいつもほめられていたって言うていたよね。算数が好きでいつもほめられている主人公は、どんな気持ちだったと思う？」というように、普段の状況における主人公の感情についてたずねた。さらに、最終的に教師からフィードバックを受けた後の感情についても「主人公は、100 点を取って先生からほめられて、とてもがんばるって言うていたよね。そのとき、主人公はどんな気持ちだったと思う？」とたずねた。子どもの報告は付箋に記入し、付箋に書き込まれた内容を振り返りながらインタビューが行えるようにした。以下では、100 点を取って教師から肯定的なフィードバックを受ける以前の状況を普段の状況、100 点を取って教師からフィードバックを受けた後の状況を最終的なフィードバック後とする。

結果

データの整理 録音した子どもの報告内容は、すべて文字に起こし、質問に対する回答部分を抜き出して整理した。なお、質問に対する回答数を制限しなかったため、報告数は参加者数よりも多い。

普段の状況における感情報告 普段の状況における感情報告は、以下の 10 カテゴリーに分類した。a) 肯定的な感情は、「うれしい」「いい気持ち」「楽しい」など、肯定的な感情が報告されているものとした。b) 否定的な感情は、「がっかり」「嫌だ」「不安」など、否定的な感情が報告されているものとした。c) アンビバレントな感情は、「うれしいけれど悲しい」「不安だけど少しいい気持ち」など、肯定的な感情と否定的な感情が同時に報告さ

れているものとした。d) 動機づけの向上は、「算数をがんばりたい」「難しい算数の問題を解きたい」「うまくなりたい」「できそうだ」「自信がついた」など、算数に対する動機づけが高まることが報告されているものとした。また「他の勉強もがんばりたい」など、算数以外の学習・活動に対する動機づけが高まることが報告されているものもこちらに含むこととした。e) 動機づけの低下は、「算数をがんばりたくない」「算数はがんばれない」「算数の問題をやりたくない」「できないと思う」「自信がなくなる」など、算数に対する動機づけが低くなることが報告されているもの、また、「他の勉強もがんばれない」など、算数以外の学習・活動に対する動機づけが低下することが報告されているものもこちらに含むこととした。f) 疑問は、「どうしてほめられないのかな」「どうして今度はほめられたんだろう」「前はほめられなかったのはどうしてかな」「ほめられないのはおかしい」など、ストーリーに対する疑問が報告されているものとした。g) 承認欲求は、「もっとほめられたい」「がんばったらほめられるかな」「ほめられるまでやろう」など、ほめられることへの期待が報告されているものとした。h) 課題への肯定的な態度は、「算数が好きになる」「算数が楽しくなる」「算数を好きになりたい」など、算数への肯定的な態度が報告されているものとした。i) 課題への否定的な態度は、「算数が嫌いになる」「算数以外の科目が好きになる」など、算数への否定的な態度が報告されているものとした。j) その他は、a～iのいずれにも分類されないものとし、「○○だからほめられた・ほめられなかった」「○○だから算数が好きだ・嫌いだ」など、提示したストーリーについての解釈や、「○○だったらほめられた・ほめられなかった」など、別のストーリーを設定した解釈もこちらに含むこととした。独立した2者による評定の一致率は84.58%であった。評定の一致しなかった部分については、協議の上、決定し

た。

普段の状況における感情報告数について、4（ストーリー）×10（カテゴリー）のカイ二乗検定を行ったところ、有意差がみられた（ $\chi^2(27, N=214)=143.20, p<.01$; Table 2）。残差分析の結果、肯定的な感情はA・Bで多く、C・Dでは少なかった。否定的な感情は、C・Dで多く、A・Bで少なかった。アンビバレントな感情は、Aで多く報告された。動機づけの低下は、Cで多く報告され、Bでは報告数が少なかった。疑問は、Dで多く報告された。課題に対する肯定的な態度は、Aで多く報告され、課題に対する否定的な態度はDで多く報告されていた。また、その他に分類された報告はBで多くみられた。

最終的なフィードバック後の感情報告 100点を取って教師からフィードバックを受けた後の感情報告についても、普段の状況でのカテゴリーを用いて分類を試みた。a, b, c, f, g, h, i については、普段の文脈と同じ定義が使用可能と判断した。しかし、ストーリーで提示した主人公の動機づけについての報告が多く、また、主人公の動機づけについては、説明に質的な違いがみられたため、dとeを以下のように修正した。d') ほめられたこと自体を理由とする動機づけ向上の説明は、「ほめられたから算数をがんばりたい」「ほめられるからうまくなりたい」「ほめてもらったから自信がついた」など、ほめられた経験によって算数に対する動機づけが高まることが報告されているもの、また、「ほめられたから他の勉強もがんばりたい」など、算数以外の学習・活動に対する動機づけが高まることが報告されているものもこちらに含むとした。e') ほめられたことで生じた変化を理由とする動機づけ向上の説明は、「ほめられてうれしかったから算数をがんばりたい」「ほめられて算数が好きになったからがんばれる」「いい点を取れたから自信がついた」など、ほめられた経験によって感情・認知などに変化が生じ、それ

Table 2 普段の状況における報告内容

動機づけの高さ	ストーリー	a 肯定的感情	b 否定的感情	c アンビバレント	d 動機づけ向上	e 動機づけ低下	f 疑問	g 承認欲求	h 課題に肯定的	i 課題に否定的	j その他
3位	A(嫌い・ほめられる)	18(36%)	3(6%)	4(8%)	8(16%)	3(6%)	1(2%)	3(6%)	5(10%)	0(0%)	5(10%)
1位	B(好き・ほめられる)	31(53%)	2(3%)	0(0%)	9(16%)	0(0%)	0(0%)	3(5%)	2(3%)	0(0%)	11(19%)
4位	C(嫌い・ほめられない)	1(2%)	29(53%)	1(2%)	2(4%)	9(16%)	2(4%)	5(9%)	1(2%)	1(2%)	4(7%)
2位	D(好き・ほめられない)	2(4%)	28(55%)	2(4%)	3(6%)	3(6%)	6(12%)	1(2%)	0(0%)	3(6%)	3(6%)

によって算数に対する動機づけが高まることが報告されているものとした。また、「ほめられて勉強が好きになったから他の勉強もがんばりたい」など、算数以外の学習・活動に対する動機づけが高まることが報告されているものもこちらに含むとした。また、j) その他は、a～iのいずれにも分類されないもの。「算数が好きでいつもほめられていてまたほめられた」など、提示したストーリーを説明したものや、「もっとがんばる」「がんばるようになった」「うまくなりたい」「算数の勉強を少しやろうと思う」など、動機づけが向上した理由について言及せず、提示したストーリーについて説明したものなどもこちらに含む、という定義に修正した。独立した2者による評価の一致率は86.6%であった。

最終的なフィードバックを受けた後の感情の報告数についても、4(ストーリー)×10(カテゴリ)のカイ二乗検定を行ったところ、有意差はみられなかった($\chi^2(21, N=201)=20.01, n.s.$)。すべてのストーリーにおいて、肯定的な感情が多く報告されていた(Table 3)。

感情報告の変化のパターン 提示したストーリーにおける普段の状況の感情として子どもが報告した内容が教師から最終的にフィードバックを受けた後にどのように変化したかについて、分析を行った。なお、2時点での報告内容をそれぞれ10カテゴリーに分類したため、最終的なフィードバック前後の報告内容の組み合わせが多くなり、全体の傾向が分かりにくいことから、各時点での報告内容がポジティブな内容のみで構成されるパターン・ネガティブな内容のみで構成されるパターン・アンビバレントな内容を含むパターン・その他のみで構成されるパターンの4つに分類した。ポジティブな内容のみのパターンには、a) 肯定的な感情、d) 動機づけの向上、d') ほめられたこと自体を理由とする動機づけ向上の説明、e') ほめられたことで生じた変化を理由とする動機づ

け向上の説明、g) 承認欲求、h) 課題への肯定的な態度のいずれかを報告し、これらに付随してj) その他の内容を報告した子どもが分類される。ネガティブな内容のみのパターンには、b) 否定的な感情、e) 動機づけの低下、f) 疑問、i) 課題に対する否定的な態度のいずれかを報告し、これらに付随してj) その他の内容を報告した子どもが分類される。アンビバレントな内容を報告したパターンには、c) アンビバレントな感情を報告した、もしくは、ポジティブな内容とネガティブな内容を両方報告した子どもが該当する。その他のみのパターンには、その他に分類されることがらのみを報告した子どもが分類される。パターンの内訳は、Table 4の通りである。以下、研究2と同様に、動機づけが高く評価されたストーリーから順に考察する。

考察

ストーリーB 研究2においてももっとも動機づけが高く評価されたBで多くみられたパターンは、ポジティブな内容のみが報告され続けるというものであった。研究2では、子どもは教師から常に肯定的なフィードバックを受けることで教師から受容されているという感覚が得られ、安心して活動に取り組めるため、主人公の動機づけが高く評価されると考察した。研究3では、教師からのフィードバックが安定していることで教師から受容されているという感覚が得られるといった報告は得られず、報告内容は“うれしい気持ち”や“気持ちいい”といったものにとどまっていた。しかし、ポジティブな内容のみが報告されるパターンが多かったことから、子どものポジティブな感情状態が保たれることが動機づけの向上につながっていることが指摘できる。

また、報告内容からは、教師のフィードバックが安定していることの重要性も示唆された。たとえば、最終的なフィードバック後に報告された肯定的な感情をみると“また先生にほめられてよ

Table 3 最終的なフィードバック後における報告内容

動機づけの高さ	ストーリー	a 肯定的感情	b 否定的感情	c アンビバレント	d' 動機づけ向上1	e' 動機づけ向上2	f 疑問	g 承認欲求	h 課題に肯定的	i 課題に否定的	j その他
3位	A(嫌い・ほめられる)	24(48%)	0(0%)	0(0%)	6(12%)	2(4%)	0(0%)	2(4%)	3(6%)	0(0%)	13(26%)
1位	B(好き・ほめられる)	26(52%)	0(0%)	0(0%)	3(6%)	2(4%)	0(0%)	2(4%)	6(12%)	0(0%)	10(20%)
4位	C(嫌い・ほめられない)	25(50%)	0(0%)	0(0%)	4(8%)	2(4%)	1(2%)	1(2%)	1(2%)	1(2%)	15(30%)
2位	D(好き・ほめられない)	27(53%)	0(0%)	0(0%)	6(12%)	1(2%)	4(8%)	1(2%)	2(4%)	0(0%)	11(21%)

Table 4 報告内容の変化

普段の状況			最終的なフィードバック後	
A	ポジティブな内容のみ	17	ポジティブな内容のみ	15
			その他のみ	2
	ネガティブな内容のみ	1	ポジティブな内容のみ	1
	アンビバレントな内容	9	ポジティブな内容のみ	9
B	その他のみ	2	ポジティブな内容のみ	2
	ポジティブな内容のみ	26	ポジティブな内容のみ	25
			その他のみ	1
	アンビバレントな内容	1	その他のみ	1
C	その他のみ	2	その他のみ	2
	ポジティブな内容のみ	1	ポジティブな内容のみ	1
	ネガティブな内容のみ	21	ポジティブな内容のみ	16
			アンビバレントな内容	1
D			その他のみ	4
	アンビバレントな内容	6	ポジティブな内容のみ	5
			アンビバレントな内容	1
	その他のみ	1	ポジティブな内容のみ	1
D	ポジティブな内容のみ	1	ポジティブな内容のみ	1
	ネガティブな内容のみ	22	ポジティブな内容のみ	17
			ネガティブな内容のみ	1
			アンビバレントな内容	2
			その他のみ	2
	アンビバレントな内容	6	ポジティブな内容のみ	6

かった・前からもほめられていたけど、今回もほめられてよかった・いつも通りに、勉強がんばってほめられて、うれしい”など、普段の状況と同じように達成時に肯定的なフィードバックを受けたことに言及した報告がみられたのである。これらの報告は、子どもが教師のフィードバックの一貫性を意識しており、教師からのフィードバックが安定していることが感情や動機づけにも影響を与えることを示すものといえる。

ストーリーD Dは、研究2において2番目に動機づけが高く評定されたストーリーである。Dにおいて多くみられたパターンは、普段の状況ではネガティブな内容のみが報告されるが、最終的なフィードバック後にはポジティブな内容のみが報告されるというものであった。研究2では、Dのようなストーリーでは、よい点数を取っているのに肯定的なフィードバックが得られないことで不満・不信感・疑問が生じ、最終的に教師からフィードバックを受けることで、それらが解消することで動機づけが高まると考察した。このこと

を裏付けるように、Dでは、普段の状況における感情として“(主人公の) はるかさんはがんばってるのに、ほめられなかったから、落ち込んでると思う・いい点取ったけど、ほめられないのが、ちょっと嫌だ”などの否定的な感情が報告されることが多かった。また、研究2の考察で述べたように“なんで算数が大好きで、テストでもいい点取ったのに、ほめられないんだろう？”や“算数が好きで、いい点が取れるのに、ほめてなく…ほめてくれなくてなんか不思議な気持ち(中略)なんでいい点取ってるのに、ほめてくれないんだろうって”といった疑問も、その他の3つのストーリーよりも多く語られていた。そして、これらのネガティブな内容のみを報告した子どもは、最終的にフィードバックを受けた後に“はじめてほめられたから、うれしい”や“もう最初は(普段の状況では)、怒っていっぱい、学校行きたくないぐらいやだったから、でも、やっとほめられたから、元気になった”のように、フィードバックをはじめて得たことに言及しながら肯定的な感情が

生じることを述べていた。ある活動に取り組む主人公と主人公を評価する人物が登場するストーリーを提示し、評価者の主人公に対する評価をたずねた6～7歳児と10～11歳児を対象とした調査(Heyman, Fu, Sweet, & Lee, 2009)では、6～7歳児であっても、主人公が活動に成功したときの方が評価者は主人公の成果に応じたフィードバックをすることが示されているように、子どもは成功場面では肯定的なフィードバックを受けるものと考えているといえる。そのため、Dのように主人公は算数が好きで、テストでよい点数を取れるにも関わらず、教師が肯定的なフィードバックを行わないという普段の状況は、子どもにとって理解しがたい状況であったといえる。これらのことから、最終的に教師からフィードバックを受けることで、普段の状況で生じたネガティブな感情が解消し、ポジティブな感情が生じたことが動機づけを高めているといえる。

しかし、普段の状況において疑問を報告した6名中3名は最終的なフィードバック後にも継続して“(最初はほめられなかったことが)なんかちょっと不思議だった。そのあとほめられたから、だから、なんでほめられないのに、最初はちょっとほめ…なんかちょっとおかしいなって”や“先生、いきなりなんでほめたのって気持ちになる”など、疑問を報告していた。最終的なフィードバック後にこういった疑問を述べた3名(4報告)のうち2名は、肯定的な感情も同時に報告している。そのため、教師からのフィードバックを肯定的なものとして受け入れてもいるといえる。しかし、Dのような文脈を経て教師がフィードバックを行うことは、子どもに疑問をいだかせるものでもあることも示唆される結果となった。

ストーリーA Aにおいてもっとも多かったパターンは、普段の状況でも最終的なフィードバック後にもポジティブな内容のみを報告するパターンであった。研究2では、主人公が嫌いな算数を教師が毎回ほめるという、両者の算数に対する態度のずれが何度も強調されることが否定的な感情を生じさせ、動機づけに悪影響を与えると考察した。しかし、Aでは、インタビューでネガティブな内容のみを報告した子どもは1名であり、ネガティブな感情のみが生じやすく、そのために動機づけが低く評価されたとはいえないことが明らかになった。また、主人公が嫌いな算数を教師がほ

めるという両者の算数に対する態度の違いに言及した子どももいなかった。

しかし、Aでは、肯定的な感情に分類される報告内容であっても、“算数が大っ嫌いだけど、いい点取るとほめられたら、なんかうれしい”や“算数が大っ嫌いだったけど、ほめられるとうれしいよね、やっぱり”のように、算数が嫌いであることに一度ふれてから肯定的な感情が生じることを述べた説明がみられた。また、Aではアンビバレントな内容を報告した子どもが9名と4ストーリーの中でもっとも多かった。ポジティブな内容のみが報告されるというパターンは、研究2においてももっとも動機づけが高く評定されたBにおいても多くみられたものである。しかし、研究2におけるAの主人公は動機づけの高さは3番目であった。この結果には、ポジティブな内容のみが報告されやすい文脈ではありながらも、主人公が算数を嫌いであるということが印象に残りやすかったことや、肯定的な感情と否定的な感情が同時に報告されやすい文脈でもあることが影響していると推測される。

ストーリーC Cは研究2においてもっとも動機づけが低く評定されたストーリーである。このCでは、普段の状況ではネガティブな内容のみが報告され、その後、ポジティブな内容のみが報告されるというパターンが多く報告された。研究2では、Cはそれまでほめなかった教師が急にほめるようになるため、教師に対する信頼が失われることによって動機づけがもっとも低く評定されると考察した。しかし、教師に対する信頼が低下したことを述べた子どもはおらず、最終的なフィードバック後は“うんと、いつもはほめられなかったけど、たぶんはじめてほめられたと思うんだ、算数のテストで。だから、算数のテストで100点取って、うれしかったから、もうちょっとがんばってみようかなって思って”や“いつもはほめられなかったから、ちょっとうれしくなった”など、ようやくフィードバックを得たことによるポジティブな内容のみを報告する子どもが多かった。

このようなパターンは、Dにおいても多くみられた。しかし、Cの主人公の動機づけは4ストーリー中2番目に高く評定され、Dの主人公はもっとも動機づけが低いと評定された。同じような回答パターンでありながら、動機づけの評定の差がみられたことは、Cでは、普段の状況において“…

うーんと、なんか全然、先生がほめてくれないから、なんか小学校とか辞めたいなと思っちゃう” “…なんか、ほめられないから、がんばる気持ちがなくなる” など、ネガティブな報告の中でも動機づけの低下に関する報告が多かったことの影響を受けていると考えられる。つまり、Cの普段の状況とは、ネガティブな内容のみが報告されるような感情状態になることに加えて動機づけも低下するような文脈であったため、最終的なフィードバック後にはポジティブな内容が報告されていても、動機づけはそれほど高く評定されなかったと推測される。

本研究の限界と今後求められる研究

本研究では、フィードバック以前の動機づけを測定していないため、フィードバックによって動機づけが急激に高まったケースと、動機づけが常に高い状態にあるケースを弁別できていない。たとえば、CとDはどちらも、普段の状況においてネガティブな内容のみが報告され、最終的なフィードバック後にはポジティブな内容のみが報告された。しかし、それぞれの動機づけには差が見られ、子どもの報告内容からは、Cにおいては普段の状況における動機づけの低下がみられることが推測された。今後は、フィードバック以前の動機づけも測定し、同じ文脈でフィードバックを受けたとき、もともと動機づけが低い子どもと最初から動機づけが高い子どもの動機づけでは、どのような違いがみられるかについても検討することが必要といえる。

また、本研究では動機づけを測定する際、研究1では自分自身の動機づけについてたずね、研究2と研究3ではストーリーに登場する主人公の動機づけをたずねている。研究2・3では、子どもに複数の要素を含んだ文脈を想定させ、自分自身の動機づけについて評定させることは難しいと考え、このような方法を用いたが、自分の動機づけをたずねる場合と他者の動機づけをたずねる場合では、動機づけに違いがみられる可能性もある。このような動機づけの測定方法の違いも、本研究の限界といえる。研究1のように、子ども自身の動機づけを測定するには、好きでいつも肯定的なフィードバックを受けている課題に取り組み、フィードバックを受けるといった状況を実際に設定し、行動指標によって動機づけを測定するといった方法も可能である。こういった研究方法を

用いることによって、複数の要素から構成される文脈を経てフィードバックを受けた後の子ども自身の動機づけについて検討することも必要だろう。

文献

- Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, **34**, 915-922.
- 青木直子(2009). 子どもの報告するほめられたエピソード・ほめられ方の発達の変化——小学校入学後3年間の縦断調査による検討——藤女子大学紀要第Ⅱ部, **46**, 53-59.
- 青木直子(2012). 小学校1～3年生の自然場面におけるほめられた体験のとらえ方——ほめられた場面に存在する要因とその働き——発達心理学研究, **23**, 320-330.
- 青木直子(2013). 小学校1～3年生のほめられる前後の認知と動機づけの関連 藤女子大学人間生活学部紀要, **50**, 65-71.
- Barker, G., & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, **79**, 62-66.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn second edition*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (プロフィー, J. 中谷素之 (監訳) (2011). やる気をひきだす教師 動機づけの心理学 新曜社)
- Burnett, P. C. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *Journal of Classroom Interaction*, **36**, 16-23.
- Corpus, J. H., Ogle, C. M., & Love-Geiger, K. E. (2006). The effects of social-comparison versus mastery praise on children's intrinsic motivation. *Motivation & Emotion*, **30**, 335-345.
- Covington, M. V. (2000). Intrinsic versus extrinsic motivation in schools: A reconciliation *Current Directions in Psychological Science*, **9**, 22-25.
- Deci, E. (1980). *The psychology of self-determination*. New York: Lexington Books. (デシ, E. 石田梅男 (訳) (1985). 自己決定の心理学 誠信書房)
- Delin, C., & Baumeister, R. (1994). Praise: More than just social reinforcement. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, **24**, 219-241.
- 布施光代・小平英志・安藤史高 (2006). 児童の積極的授業参加行動の検討: 動機づけとの関連および学年・性による差異 教育心理学研究, **54**,

534-545.

- Hau, K., & Salili, F. (1996). Motivation effects of teachers' ability versus effort feedback on Chinese students' learning. *Social Psychology of Education*, **1**, 69-85.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A reviews and synthesis. *Psychological Bulletin*, **128**, 774-795.
- Heyman, G. D., Fu, G., Sweet, M. A., & Lee, K. (2009). Children's reasoning about evaluative feedback. *British Journal of Developmental Psychology*, **27**, 875-890.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, **35**, 835-847.
- Karniol, R., & Ross, M. (1976). The development of causal attributions in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, **34**, 455-464.
- 加用文男(2002). 幼児のプライドに関する研究 心理科学, **23**, 17-29.
- 中山勘次郎(1984). パズル解決活動に及ぼす最初の興味レベルと外的報酬の効果 上越教育大学研究紀要, **3**, 1-11.
- 中山勘次郎(1994). 友人との社会的比較が達成への態度に及ぼす影響 上越教育大学研究紀要, **14**, 53-65.
- 中山勘次郎・伊藤晴美 (2000). 小学校教師の影響を起点とする学習意欲の内在化過程 — (2)事例の分析 — 上越教育大学研究紀要, **20**, 55-69.
- 大宮俊恵・松田文子 (1987). 児童の内発的動機づけに及ぼす教師の外的強化の効果 教育心理学研究, **35**, 1-8.
- 太田 肇 (2013). 子どもが伸びるほめる子育てデータと実例が教えるツボ ちくま書房
- 大槻千秋(1980). 幼児の内発的動機づけに及ぼす外的報酬の影響 東京大学教育学部紀要, **20**, 335-342.
- Pallak, S. R., Costomiris, S., Stoka, S., & Pittman, T. S. (1982). School experience, reward characteristics, and intrinsic motivation. *Child Development*, **53**, 1382-1391.
- 櫻井茂男(2009). 自ら学ぶ意欲の心理学 キャリア発達の視点を加えて 有斐閣
- 笹川広樹・藤田 正 (1992). 親の養育態度と自己効力感及び自己統制感の関係 奈良教育大学教育研究所紀要, **28**, 81-89.
- 梶村知美・林 伸一 (2006). 小学生と中学生の価値観比較〜「ほめる」「ほめられる」アンケート調査より〜 山口大学文学会志, **56**, 137-153.
- Swann, W. B. Jr., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, **48**, 1128-1132.
- Wilson, S. J. (1982). Influence of social class, sex, and type of feedback on children's motivation to solve cognitively challenging tasks. *Genetic Psychology Monographs*, **105**, 235-254.
- 山岡ティ (2012). 子育ての気がかり・情報環境 研究所報, **65**, 15-31.
- 山中信之 (2012). できる教師の叱り方・ほめ方の極意 学陽書房
- 吉川正剛・三宮真智子 (2007). 生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響 鳴門教育大学情報教育ジャーナル, **4**, 9-27.
- 湯川隆子(1981). 学習の動機づけ要因としての同一視 — 大学生女子における回想的自由記述の分析から — 名古屋女子大学紀要, **27**, 159-170.

注

本研究は JPSP 科研費 24730542 の助成を受けた。